



## Implementación del portafolio del estudiante en la asignatura "fonaments d'infermeria" como instrumento para el aprendizaje reflexivo y crítico

**Autora:** M<sup>a</sup> Carmen Olivé Ferrer. Profesora Titular de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona.

**Dirección de contacto:** Avda. Marquès d'Argentera, 25. 08003 España.

**E-mail:** dolive@bell.ub.es

**Resumen:** El trabajo que se expone representa una prueba piloto llevada a cabo como investigación-acción, en la asignatura troncal Fonaments d'infermeria del currículum de enfermería en la Universidad de Barcelona, consistente en una evaluación continuada mediante portafolio, para la consecución de un aprendizaje reflexivo y crítico. Pretende aunar los aspectos expuestos anteriormente, a partir de un aprendizaje reflexivo y crítico abordar los contenidos de la asignatura de tal forma que el propio estudiante sea el sujeto reflexivo y crítico de su aprendizaje, favoreciendo que los aprendizajes adquieran significado para él. El hecho que sea el propio estudiante el que se pone en contacto con la información y los contenidos de la asignatura y los comparta con compañeras y compañeros, permite que la vivencia sea activa y exista compromiso en el aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** investigación-acción; aprendizaje reflexivo y crítico; portafolio.

**Summary:** The work presented represents a pilot test carried out as a research-action in the subject "Fundamentals of Nursing" included in the syllabus studied in the University of Barcelona School of Nursing. It consists of the continued evaluation —via portfolio- for attainment of a reflective and critical learning. The aim of this portfolio is to bring together the previously presented aspects based on a well thought-out and critical learning that will be used to address the contents of the subject in such as way that the actual student will be his or her own reflective and critical subject of his or her own learning, making the learning process meaningful for the student. The fact that it is the actual student the one who gets in touch with the information and the contents of the subject, sharing this information with other classmates, makes it possible for this experience to be active and for a significant commitment to the learning process to exist.

**Key words:** Research-action, reflective and critical learning, portfolio.

*Per a tu, Josep M<sup>a</sup> Pote  
(1948-2004)*

*Al capvespre  
mireu el cel  
El sol s'apaga  
hi ha un nou estel*

*Ester Pascual*

### PREFACIO

El profesional de enfermería desarrolla, en el ejercicio de su profesión, un trabajo complejo que debe ser acorde con la formación recibida en el currículum base. Diferentes son los ámbitos laborales y variadas las decisiones que deben tomar, por lo que deberán ser diferentes también las experiencias de aprendizaje.



Independientemente del rol ejercido por el profesional de enfermería que conlleva una formación determinada se desarrolla un movimiento general en la Universidad con el Espacio Europeo, que nos lleva a plantear nuevas estrategias para favorecer el cambio de paradigma en el modelo de enseñanza-aprendizaje, de un paradigma tradicional a un paradigma reflexivo de la práctica crítica.

Soy profesora en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona y en la actualidad, ejerzo también de secretaria en el Consejo de Estudios. Llevo ya unos diez años impartiendo la asignatura Fonaments d'infermeria, que se caracteriza por iniciar al estudiante en la perspectiva enfermera: el cuidar, modelos y teorías, metodología de los cuidados profesionales; inicios que orientan de forma transversal a lo largo del currículum y creo marcan también el futuro profesional del estudiante. Consciente de esta trascendencia, crea frustración la vivencia repetida año tras año de la poca importancia que se le da, diría por parte del estudiante y a menudo por sectores también del profesorado.

## INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta se desarrolla en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona. La Escuela se define como centro docente público que cumple las finalidades educativas que la sociedad en general y la propia Universidad en particular le ha encomendado que giran alrededor de: la formación de pregrado de enfermería, la formación de postgrado, la colaboración en la formación con centros asistenciales, el desarrollo de la investigación en enfermería, así como la proyección e intercambio nacional e internacional referente a instituciones docentes y asistenciales.

La enseñanza que se imparte es de primer ciclo y la titulación que se obtiene es la de Diplomado en Enfermería.

Cada año se incorporan unos 300 alumnos a primer curso, organizados en cuatro grupos, dos se inician el mes de setiembre (mañana y tarde) y dos el mes en febrero.

El profesorado mayoritariamente es de dedicación plena, a excepción del que tutoriza el prácticum en los centros de salud.

La experiencia piloto se lleva a cabo en el curso 2003-2004, en la asignatura de Fonaments d'infermeria en el grupo de tarde. La asignatura tiene asignados por plan de estudios 13,5 créditos académicos y se imparte en el primer semestre de la enseñanza (septiembre-enero). Por calendario y grupo se le asignan seis horas semanales de clase, dos horas de seminario y dos de tutoría.

En 1996 se llevó a cabo una evaluación externa de la enseñanza y durante el curso 2002-2003 coincidiendo con la finalización de la primera promoción del Plan de Estudios de 1999, se evaluó éste. Referente al primer estudio, en su informe final describe como puntos débiles, que nos llevarían a plantear mejoras, la poca adecuación del procedimiento convencional de evaluación a los objetivos y contenidos de las asignaturas evaluadas. Referente al segundo estudio, en las sugerencias finales se apunta a que se adecue la integración de la teoría y la práctica así como que se mejore la coherencia entre contenidos, metodología y el sistema de evaluación. Los dos estudios, con seis años de diferencia remarcan deficiencias en la evaluación.

Consecuentemente, la experiencia piloto tiene la pretensión de ser utilizada para una proyección institucional, que contribuya a mejorar la coherencia entre contenidos, metodología y evaluación, a la vez que cubre una necesidad propia, no mencionada hasta el momento y que se refiere a cambiar la frustración, como docente y enfermera, por satisfacción: que el estudiante perciba los conocimientos de enfermería como interesantes y trascendentes, supone un estímulo imprescindible para cubrir mis propios requerimientos profesionales.

En este caso la elección del portafolio como modelo de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la creencia de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se

plantea su aprendizaje. Se propone con la finalidad de estimular en los estudiantes de la asignatura, un aprendizaje reflexivo, crítico, continuado, personalizado, que cubra, por una parte, el aprendizaje mínimo acreditativo imprescindible y por la otra, el que cada uno desee adquirir y profundizar. Cobran valor las palabras de Van Gool [1] en las que refiere "como me enseñan y evalúan, aprendo y como aprendo, opero en la realidad".

Para citar también bibliografía enfermera, Alfaro [2] (1997:9) describe "el pensamiento crítico es un pensamiento deliberado, dirigido al logro de objetivos, que pretende emitir juicios basados en evidencias en vez de en conjeturas. Basándose en los principios de la ciencia y del método científico, el pensamiento crítico requiere desarrollar estrategias que maximicen el potencial humano y compensen los problemas causados por la naturaleza humana".

Además, la misma autora describe las características y actitudes de las personas que desarrollan un pensamiento crítico y que se describen como la capacidad del propio conocimiento, en sus sesgos y limitaciones, en la perspectiva de creencias y valores; en la capacidad de comunicarse de forma efectiva y empática, con una mente abierta e independiente, curiosa y a la vez reflexiva; de trabajar de forma ordenada y sistemática, flexible. Desarrollando la honestidad con uno mismo y con el compromiso profesional, conocedores de la lógica y la intuición, con cualidades imaginativas y creativas.

En el marco teórico se describirá de forma detallada características referentes al pensamiento crítico y al paradigma reflexivo crítico descrito por Lipman, en el que remarca que el centro del aprendizaje es la propia persona que aprende, concepto que incorpora también los trabajos relativos a la armonización europea.

Por su parte, el portafolios de aprendizaje se configura como el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos, etc., que elaborados por el estudiante y tutorizado por la profesora, se ordenan de forma cronológica y evidencian la evolución, el progreso y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega de portafolio, así como las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y en consecuencia el aprendizaje reflexivo y experiencial; lo que nos lleva a afirmar que adoptamos un enfoque pedagógico enmarcado en el paradigma reflexivo crítico.

La asignatura de Fundamentos de Enfermería reúne una serie de características que la hacen adecuada para llevar a cabo una experiencia de aprendizaje reflexivo y continuado en portafolio. Sus contenidos, su importancia y su relevancia; su estructura, junto a su alto contenido en créditos 13,5 y el tiempo para su desarrollo en el primer semestre. Sin olvidarse que sienta las bases teóricas enfermeras con una perspectiva de transversalidad en el resto del currículum y el trabajo profesional.

Siguiendo con esta línea argumental, pensamos que este sistema facilita que el estudiante inicie su aprendizaje profesional desde el razonamiento reflexivo. El redactado, elemento esencial en este sistema, cubre por sí mismo el objetivo implícito y hace evidente la organización del pensamiento y el aprendizaje que se va realizando, facilitando el crecimiento personal y profesional.

## HIPÓTESIS

El cambio en la evaluación, entendida como esencial en el modelo de enseñanza aprendizaje, conlleva un cambio en el aprendizaje y en su percepción así como en las relaciones que se establecen en el aula (comunidad de investigación). Lipman considera que mediante el pensamiento crítico y creativo se construye una comunidad de investigación, ésta se construye desde la intencionalidad.

## OBJETIVOS

- Desarrollar una experiencia piloto en la asignatura de Fonaments d'infermeria en un ambiente de corresponsabilidad profesora/alumnado.



- Adoptar un modelo de enseñanza aprendizaje en un enfoque de paradigma reflexivo y crítico, enmarcado en una comunidad de investigación en el aula.
- Realizar una evaluación continuada mediante portafolios, para la consecución de un aprendizaje reflexivo y crítico.
- Elaborar los documentos de soporte para dicha acción y modificarlos según la experiencia de investigación.
- Disponer de evidencias teóricas y experimentales para facilitar la transición del enfoque paradigma tradicional al enfoque paradigma reflexivo.
- Evaluar la experiencia que permitan plantear propuestas de mejora y cambio en el futuro inmediato.

## MARCO TEÓRICO

### Sobre el aprendizaje

Brockbank [3] (2002) afirma que en la enseñanza superior a menudo se da la diferenciación entre teoría profesada (aquello que se dice que se hace) y teoría al uso (aquello que en realidad se hace). Con ello se especifica que el discurso no siempre está acorde con lo que se hace y quizás, será adecuado conceptualizar el aprendizaje y describir qué se hace. El propio docente debe reflexionar sobre su práctica para hacer evidente la teoría adoptada, que a parte de permitir la transformación, la propia reflexión resulta transformadora.

Será la práctica reflexiva, la investigación en la acción evaluada, la que permitirá que los modelos ocultos se hagan manifiestos, que el docente identifique sus propios valores y filosofías, para de esta forma enmarcarse en un modelo y modificar aquello que no se considere adecuado.

Bloom [4] (1956; 1964) señala tres dominios en el aprendizaje, dominios que deben buscar el equilibrio, para que se de un aprendizaje adecuado. Estos dominios son: cognitivo, relacionado con el saber; conativo, relacionado con el hacer; y afectivo, relacionado con los sentimientos y emociones.

La búsqueda del equilibrio será una constante, el hacer crecer simbólicamente el triángulo por uno de los vértices lleva a un aprendizaje deforme y que a menudo expresa la filosofía implícita del docente, su percepción sobre los contenidos de aprendizaje, sobre el mismo y sobre el estudiante. Así pues será esencial el conocimiento y el saber, junto a la experiencia emocional del mismo y a la acción.

Un paso más hacia la búsqueda de un aprendizaje significativo y que represente experiencial para la persona que accede a él nos lleva a hablar de experiencia de cambio e incluso de experiencia de caos. Peter Hawkins [5] (1997) habla de aprendizaje de doble bucle, el propio estudiante saldrá del primer círculo mediante la reflexión, en la medida en que sea capaz de establecer diálogos con uno mismo, con los iguales y con los docentes, dedicando la energía suficiente a este proceso.

Una fuente de energía humana se encuentra en las emociones, emociones individuales y compartidas en la experiencia del aprendizaje, que se da en un contexto socializado, en el que el docente debe asumir la responsabilidad y el compromiso de generarla. Carl Rogers habla de condiciones para el aprendizaje, para que éste sea significativo, centrado en la persona que lo experimenta y que sea experiencial y específica las cualidades que se deben dar en la relación entre facilitador y aprendiz, especificadas en: autenticidad, valoración de la aceptación y la confianza del aprendiz y la comprensión empática.

Dichas cualidades se asocian a la inteligencia emocional, el o la docente que las desarrolla permite al estudiante aprender en libertad, extraer de él mismo la energía suficiente para el crecimiento personal y el equilibrio de los saberes.

Enfoque paradigma tradicional o estándar/enfoque paradigma reflexivo.

Lipman [6] (2001:55-56) plantea la hipótesis de que existen dos paradigmas de la práctica educativa frontalmente opuestos: el paradigma estándar de la práctica normal y el paradigma reflexivo de la práctica crítica. Los supuestos de cada uno serían:

Paradigma estándar	Paradigma reflexivo
La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben.	La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso.	Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.	Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.	El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada.	Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio.
	El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

En el trabajo elaborado se parte del paradigma estándar y se pretende pasar al reflexivo, existiendo la dificultad institucional, es decir, que el cambio se da aislado. Van Gool [1] dice: "a mi entender la innovación pedagógica institucional, no debe tratarse de prácticas aisladas de un docente que con responsabilidad e inquietud las aplica en su curso". Describe condiciones institucionales que deben darse para poner en marcha innovaciones pedagógicas, para que éstas tengan resultados positivos, tales como: dimensión institucional, acompañada de formación en docencia universitaria, que se valore la función docente, que existan espacios y tiempos de diálogo y reflexión con los propios docentes. La autora remarca que a menudo se llevan a cabo innovaciones aisladas que están condenadas al fracaso, precisamente por la falta de un plan estratégico institucional participativo.

La organización de áreas curriculares como una unidad operativa de acción docente, estructura organizativa constituida por profesorado de diferentes semestres, con la finalidad de asegurar la organización y coherencia en el desarrollo curricular a la vez que se logran las competencias del mismo constituida por miembros pertenecientes a diferentes semestres, con saberes comunes o transversales en el diseño curricular; que permitan una mejor organización y coherencia, garantizando que el aprendizaje se ajuste al nivel de competencia y complejidad asignado por plan de estudios, sería una estrategia que favorecería el cambio institucional. Para que la función de unidad operativa sea ejecutiva, podría depender de algún órgano institucional como el Consejo de Estudios.

## El pensamiento crítico

El pensamiento crítico se relaciona con el concepto antiguo del saber, por lo que nos sugiere otras ideas como juicio y juzgar, a la que les podemos poner calificativos como "bien", "adecuadamente", "de forma justa"... por lo que se podría decir que el pensamiento crítico se asocia a una forma determinada de pensar ligada a buenos juicios que llevan a tomar decisiones y conclusiones adecuadas.

Si avanzamos un poco más nos lleva a plantearnos qué sucede cuando el pensamiento lo llevamos al ámbito de la práctica, el profesional de enfermería debe emitir juicios como esencia de su trabajo profesional. La forma en cómo se haga el planteamiento determinará la forma en cómo se concreta; ¿podemos afirmar que un aprendizaje en el pensamiento crítico, conlleva juicios adecuados y por tanto, comportamiento sabio como decíamos al inicio del párrafo? Lipman [6] (2001:174) dice "el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto".

En contraposición al pensamiento crítico, se podría hablar del pensamiento acrítico, que se caracteriza por su imprecisión, por realizar asociaciones poco válidas o veraces y a menudo aceptado como único, sin contemplar la posibilidad de que pueda ser erróneo. En las investigaciones debemos evitar sentar las ideas y los conceptos en este tipo de pensamiento que lleva a unas conclusiones, a menudo apriorísticas y erróneas. Por lo contrario el diálogo en el aula, la discusión, la aceptación de las propias limitaciones, el escuchar al compañero, la crítica de métodos y procesos, permite generar actitudes encaminadas a interiorizar procesos autocorrectivos al propio pensamiento. Favorecedores de la comunidad de investigación en la que se pretende se convierta el aula.

## Abordaje de la asignatura: Fonaments d'infermeria

Brockbanck [3] (2002: 65) dice "el aprendizaje críticamente transformador no sólo supone reconstruir los significados y las actitudes, mitos y formas de ver la realidad que se dan por supuestos, sino también su reestructuración mediante la reconceptualización y reconstrucción, un proceso continuo que se convierte en el tema de nuevos aprendizajes transformadores. Se trata de un proceso continuo y siempre cambiante de evolución del alumno, cuya base está en la experiencia de la enseñanza superior para la vida".

Según el programa de la asignatura Fonaments d'Infermeria representa la introducción a la perspectiva enfermera, se elaboran conceptos que orientan al estudiante como tal y como profesional, marca la especificidad de su función como aportación a la sociedad, por lo que creemos que la forma en cómo se presente al inicio marcará su futuro.

Creo que estamos todos de acuerdo que la enfermería es una disciplina que se orienta hacia la práctica, por lo que su aprendizaje, a lo largo de la historia aún experimentando diferencias podemos decir que se ha ido transmitiendo por tradición, primero oral ligada a mitos y leyendas y más tarde formal y académica. Estos inicios marcan el presente, la herencia es fuerte y el cambio a una perspectiva lógica científica sigue marcada por un pasado que a menudo se acepta de forma implícita, incluso cambiando el discurso se mantienen las formas.

El pensamiento crítico supone para mí un compromiso personal y profesional, ético e intelectual, para con la propia Universidad y la sociedad, una forma de estar y vivir, una forma de participar en la potenciación para con el estudiante. Una forma de contribuir activamente en la construcción democrática de la comunidad de investigación en el aula.

Siguiendo esta línea argumental, me lleva a afirmar que el pensamiento crítico será adecuado, la formación de pregrado deberá contemplar estrategias para desarrollarlo. En la medida que se educa en el pensamiento crítico se facilita que los estudiantes adquieran conocimiento específico, por el significado que perciben a partir de las lecturas, las discusiones, los análisis, las preguntas que se generan... en el aula, en los seminarios, en las tutorías, simplificando: en el aula como génesis de la investigación colectiva e individual.

Al futuro profesional de enfermería, se le educa con unos principios y criterios claros que deberá aplicar de forma juiciosa en la práctica compleja e individual, teniendo en cuenta el contexto físico y sociológico, deberá tomar decisiones, adoptando habilidades cognitivas de razonamiento, de formación de conceptos, de investigación y de traducción que permitirán una ejecución adecuada y con perspectiva global y compleja de las situaciones de salud.

Si hacemos referencia a la lógica del juicio crítico debemos mencionar: criterios, juicios y relaciones:

- Los criterios pueden ser hechos, principios, valores u otro tipo de cuestiones, que a menudo se utilizan como premisas para elaborar juicios y evitar errores de planteamiento. Valores compartidos, precedentes y convenciones, elementos comunes para la comparación, perspectivas, definiciones, hechos y estándares pueden ser buenos ejemplos de criterios.
- Los juicios pueden aprenderse, a partir del conocimiento de las relaciones que les acompañan, por lo que algunos ejemplos, planteados por Lipman [6] (2001:192) lo pueden hacer más evidente:
  - Los valores: es mejor que, es superior a, vale más que, es mejor que.
  - Las acciones: es más activo que, es más pasivo que.
  - Causa-efecto: es la causa de, es el resultado de, ello nos lleva a, ello supone.
  - El color: es más azul que, es más rojo que, es más claro que, es más oscuro que.
  - Los sentimientos: es más feliz que, es más triste que.
  - Medios-fines: está diseñado para, tiene la intención de, sirve para, está hecho para.
  - Las partes-el todo: es la parte de, participa en, está implicado en, pertenece a.
  - La clase-sus miembros: es un miembro de, pertenece a la clase de, es un, es uno de.

Con ello se pretende hacer evidente la forma en cómo el pensamiento nos lleva a crear relaciones y el pensamiento crítico nos lleva a elaborar juicios adecuados a partir de la construcción de relaciones y correlaciones.

### **Evaluación continuada en portafolio**

La evaluación formativa según Espin [7] (1993:36) "tiene como objetivo determinar el grado de adquisición de los aprendizajes (...) y como finalidad informar a los alumnos de sus aciertos, errores y lagunas, para que el feedback de esta información les permita reconducir sus futuras actuaciones".

Lyons [8] (compiladora) (1999:19) al describir el portafolio, diferencia tres posibilidades "como una credencial, como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva". Buscamos en la experiencia los tres significados, para el propio estudiante represente en el portafolio una credencial representativa del trabajo elaborado, así mismo representa el elemento de evaluación y evidencia la experiencia de aprendizaje reflexivo y crítico, como experiencia única.

Por su parte, Shulman [9] (1999:45) dice "el portafolio es un acto teórico", haciendo referencia de la importancia de centrar la docencia en un paradigma de investigación que permita estudiar y mejorar la docencia, de esta forma, el acto teórico resulta también un acto ideológico; se definen situaciones, se toman decisiones y se diseñan y conceptualizan los portafolios didácticos.

El mismo autor describe peligros y virtudes de su uso. Referente a los peligros apunta que la ilustración no debe usarse como elemento exclusivo de exhibición, también la dificultad de contener las energías y exigencias propias, a menudo el estudiante en un planteamiento continuado tiende a derivar su energía a estos contenidos y olvidar otros. Referente a las virtudes apunta la posibilidad de seguimiento y documentación, la dedicación a la reflexión y participación, el trabajo individual y de colaboración; permiten así mismo mostrar lo que se enseña y lo que se aprende, se muestra el proceso y el producto; también se institucionalizan las normas de colaboración, reflexión y análisis; así mismo introduce una experiencia de trabajo de campo, a partir de los

objetivos de aprendizaje y las actividades y estrategias generadas para ello, dado que se documentan y se reflexiona también sobre ello. Si además se usa como método de evaluación, podemos añadir que al ser continuada e individualizada se puede considerar también como ventaja.

Podríamos decir que las características definidas referente al portafolio no se pueden describir como peligros o virtudes en sí mismas, si no según el medio, los recursos y la propia institución docente, dado que en su descripción y análisis intervienen muchos factores; en nuestro caso el hecho de poder pasar de una experiencia piloto a una experiencia institucional a parte de las características más concretas tales como: la tutorización y el poner medidas correctivas, la propia experiencia y la experiencia de otros así como el estudio continuado, esperamos nos sirva para fomentar y acrecentar las ventajas.

Uno de los aspectos más interesantes a destacar sería la importancia de crear una cultura del portafolio, Wolf [10] (1999:67) la describe como "un tipo de ambiente de aprendizaje de intensas expectativas, interés y riqueza" lo que nos lleva a afirmar que "entienden lo que saben" frase que parece sencilla y transmite realmente aquello que pretendemos hacer. Profundiza y hace referencia que esta cultura debe impregnar tanto al estudiante como al profesorado, siendo de gran importancia definir las habilidades, concepciones y el compromiso de cada comunidad educativa para con todos sus miembros. Es un desafío necesario que puede generar grandes posibilidades, aunque si no se desarrolla según las expectativas generadas puede derivar también en frustración.

El portafolios de aprendizaje se configura como un contenedor teórico-práctico que agrupa el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos, e-mails, conversaciones, discusiones, etc., que elaborados por el estudiante y tutorizados por la profesora se ordenan para ir evidenciando la evolución y el progreso individual así como el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega y las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y las elaboraciones que evidencian el grado de aprendizaje experiencial, reflexivo y crítico.

Comparto con Barbera [11] que "el proceso de evaluación es como un proceso de diálogo entre evaluador y evaluado en base a un contenido específico de manera que no establezca relaciones de poder lideradas exclusivamente por el profesor, que desvirtúe las mismas finalidades de la evaluación". Para llevar a cabo este proceso de evaluación, será adecuado que sea compartido en responsabilidad con el estudiante que pueda controlar él mismo su aprendizaje, desarrollando capacidad crítica.

Freidus [12] (1999:80), por su parte, describe el potencial que puede desempeñar el portafolio, en la medida que se lleve a cabo de forma organizada y enmarcado en un modelo; describe conexiones socialmente construidas, entre las personas implicadas, por tanto, entre profesorado y estudiante y conexiones entre el propio estudiante; en el primer caso las relaciones de tutoría y en el segundo tutoría de pares, que permiten también de forma recíproca la construcción del conocimiento. Así mismo describe otras conexiones, que se construyen de forma más individual y tienen relación con su saber personal, con las creencias y el contexto social en el que se construyen, entre las teorías estudiadas y las prácticas que se dan en el aula, entre sus propias experiencias y las de los compañeros. Dichas conexiones abarcan los diferentes dominios del aprendizaje así como las construcciones individuales y sociales.

Considero que el portafolio es un instrumento que me ha permitido favorecer procesos intelectuales tales como: el pensamiento crítico, la comunicación, la investigación, la lectura, la escucha, el habla, la escritura y el razonamiento. Ha permitido que el estudiante se sienta actor y partícipe activo de su propio aprendizaje.

## SUJETOS Y MÉTODO

### Población del estudio

La población corresponde a los estudiantes matriculados en el grupo de la tarde de la asignatura Fonaments d'Infermeria con un total de 113 alumnos, que se corresponden a



100 mujeres y 13 hombres. La media de edad es de 23,4 años, con un rango de 18-56 años.

Por lo que se refiere a estudios previos, el abanico acoge: bachillerato, mayores de 25 años, otras carreras y módulo superior, tal y como establece la Universidad de Barcelona.

Por lo que se refiere a la matriculación 76 alumnos son de primera matrícula, 35 de segunda y 2 de tercera.

Trabajan de forma habitual 48, de forma esporádica 13 y 21 de ellos trabajan en el área de la salud.

### Metodología para el desarrollo del proyecto actual

Mi pretensión al hacer el planteamiento de la asignatura el primer día de clase fue la de plantear una comunidad de investigación, según Lipman [6] en ella (2001:57) "los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos (...) en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente (...) su avance parece semejar al propio pensamiento. Consecuentemente, cuando se internaliza o se interioriza este proyecto por los participantes, estos empiezan a pensar en movimientos que se asemejan a los procedimientos. Empiezan a pensar tal como el proceso del pensamiento".

El mismo autor describe de qué forma se puede formar y qué es lo que ofrece, hace hincapié en el potencial psicológico y pedagógico de la experiencia. Describe la creación según una comunidad filosófica y creo que nos sirve también en nuestra disciplina Lipman [6] (2001:319-321).

<p><b>I. Ofrecimiento del texto.</b></p>	<p>El texto como: modelo, reflejo de valores y logros, mediador entre la cultura y el individuo; objeto de percepción, retrato de relaciones humanas. La lectura: rotativa en voz alta, implicaciones éticas en la alternancia lectura/escucha. Reproducción oral del texto escrito, turno en la lectura: inicios de la comunidad de investigación. Internalización conductas intelectuales, generar preguntas. Descubrir la significación y la relevancia del texto.</p>
<p><b>II. Construcción del plan de actuación.</b></p>	<p>Aportación de preguntas: respuesta de la comunidad. Reconocimiento, por parte de la profesora, de las contribuciones. Construcción del plan de discusión como trabajo colaborativo de la comunidad. Plan de discusión como mapa de áreas de interés del alumnado. Plan de discusión como índice que expresan las necesidades cognitivas del grupo/clase. Cooperación profesorado/estudiante en la toma de decisiones sobre cómo iniciar la discusión.</p>
<p><b>III. Solidificación de la comunidad.</b></p>	<p>Solidaridad del grupo a través de la investigación dialógica. Primacía de la actividad sobre la reflexión. Articulación de los desacuerdos y la demanda de comprensión. Mejora de habilidades cognitivas, a través</p>

	de la práctica dialógica. Aprendiendo a utilizar herramientas cognitivas. Compartiendo el razonamiento cooperativo. Internalización de las conductas cognitivas de la comunidad. Hacer evidente los avances. El grupo se autoconstruye colectivamente.
<b>IV. Utilización de ejercicios y de actividades para la discusión.</b>	Utilización de tópicos de la tradición académica. Apropiación de la metodología por parte del estudiante. Apertura a otras alternativas filosóficas. Focalización sobre problemas específicos para elaborar juicios. Avance en la investigación para poder abordar ideas regulativas de los conceptos disciplinares.
<b>V. Alentar compromisos para el futuro.</b>	Explicitar responsabilidades futuras. Reconocer la síntesis entre lo crítico y lo creativo con lo individual y lo comunitario. Satisfacción por el hallazgo de mayor sentido y de profundidad de significado con el fortalecimiento del juicio.

Con ello se pretende llevar a cabo una investigación-acción formativa. El término de investigación acción fue utilizado por Kurt Lewin en 1944, para hacer referencia al abordaje experimental de las ciencias sociales y simultanear el avance teórico con el cambio social.

Las fases que se describen aún siendo flexibles las podemos nombrar para hacer evidente la conveniencia de su adopción: insatisfacción, identificación de un área problemática, identificación de un problema susceptible de ser abordado mediante una acción, formulación de varias hipótesis, selección de una hipótesis, ejecución de la acción para comprobar la hipótesis, evaluación de los efectos de la acción, generalización. Dado que se da en una dinámica de cambio en la acción, no se da por concluido sino que se genera de nuevo y la reflexión sobre lo qué se hace, cómo se hace, por qué se hace y la generación de nuevas ideas son constantes.

La investigación-acción ofrece amplias ventajas, tales como la identificación de la experiencia humana y en este caso de la experiencia de aprendizaje, el concepto de verdad se desprende de las experiencias, siendo un concepto dinámico; permite así mismo la generación de conocimientos para la comunidad de indagación o investigación, no dándose por concluidos.

Sus características principales son a partir de la investigación cualitativa y participativa, por tanto democrática, podemos nombrar algunas: analiza acciones humanas susceptibles de cambios, con propósito descriptivo-exploratorio que pretende profundizar y comprender, se relaciona a los actores con el contexto y existe un discurso narrativo que explica e interpreta la acción, por lo que el resultado es una interpretación inconclusa y subjetiva, que pretende interpretar la realidad vivida, con las creencias y los valores de los participantes, éstos experimentan un proceso autoreflexivo sobre sí mismos, los demás y la propia situación.

Así pues, el primer día de clase, se propone a los estudiantes, dos posibilidades de evaluación:

1. La realización de la evaluación continuada en portafolios, que por su metodología y proceso ligamos al paradigma reflexivo y a la comunidad de investigación en el aula.
2. La convencional (que ligamos al paradigma estándar).

Se presenta la filosofía que orientará la organización y el desarrollo del proyecto en portafolios, remarcando la importancia del compromiso docente-estudiante y facilitando la disponibilidad de la profesora como recurso, en los diferentes espacios formativos.

Describiendo así mismo los apartados de que consta el portafolio, que ayudará a materializar este proceso:

HOJA INFORMATIVA/PRESENTACIÓN (Apéndice I) en la que se incluyen los datos de la profesora responsable de la asignatura, los contenidos de entrega. Datos informativos sobre el método de evaluación, partes de que consta el portafolio, el cronograma, así como la posibilidad de romper el compromiso, tanto por decisión del propio estudiante, como por decisión de la profesora; pasando a la opción estándar.

HOJA DE OBJETIVOS (Apéndice II) en la que se incluyen los objetivos mínimos de cada entrega. El grado de consecución de los mismos significa el grado de consecución de los contenidos de aprendizaje. Se especifica también la fecha de entrega.

HOJA DE COMPROMISO (Apéndice III) en la que se incluye una fotografía del estudiante, sus datos generales, así como un espacio para anotar sus expectativas de aprendizaje, con la que se compromete a llegar con su esfuerzo. Además de la firma de compromiso.

También dispone de apartados para las anotaciones de cada entrega de portafolios que recoge el feedback profesorado-alumnado.

PORTAFOLIOS FÍSICO corresponde al portafolio que elabora el estudiante. Incluye escritos, mapas conceptuales, resúmenes, reflexiones, imágenes, artículos, etc., cada entrega de portafolio incluye un apartado de autovaloración explicada y descriptiva.

### **Calendario de entregas**

Se llevan a cabo seis entregas, con una periodicidad aproximada de dos semanas entre cada una. Cinco entregas son individuales y una entrega se hace en grupo de cinco o seis estudiantes; esta entrega, aún correspondiendo a la quinta, se plantea desde el inicio del semestre, desarrollándose el trabajo en grupo y las tutorizaciones desde el principio.

Las entregas pueden coincidir o no con las unidades didácticas, siendo de progresión recursiva, no lineal. Cuatro corresponderían a contenidos más teóricos y dos a prácticos, debiendo de reflejar en la progresión los contenidos trabajados con anterioridad. Al inicio se propone el calendario cronológico y en su desarrollo se negocian y pactan modificaciones razonadas.

### **Recursos**

Se parte de estrategias didácticas, tales como el trabajo en el aula, núcleo en el que se genera el pensamiento reflexivo para la indagación e investigación; la profesora-tutora en el aula y en las tutorías, los grupos de trabajo. El portafolio y las relaciones que se establecen a partir de él, tanto las relaciones entre iguales como las relaciones del alumnado con el profesorado que lo tutoriza, permiten construir la confianza esencial para el crecimiento personal y profesional. Entre iguales contribuye a la interacción y a la socialización, entre tutora/estudiante ayuda en la evaluación y la autoevaluación.

Referente a los recursos para el aprendizaje, anotamos el programa de la asignatura, los objetivos, el texto-guía, la bibliografía recomendada, la biblioteca, los dossiers electrónicos, Internet, films, etc. Referente a otros recursos que hacen referencia al medio, referir una vez más la importancia de disponer de espacios polivalentes, que permitan el diálogo y el trabajo tanto con el grupo clase como con grupos más pequeños que permitan el diálogo y la colaboración.

El uso de este método de enseñanza-aprendizaje lleva consigo que el propio estudiante genere recursos que asocia con el aprendizaje crítico y con sus propias características, así se desprende de la evaluación de las entregas de portafolio, en la que se aprecian: análisis de películas, visualización de obras pictóricas, reflexión y búsqueda de conexiones teóricas y prácticas a partir de noticias y artículos de la prensa, reflexión a partir de experiencias de salud próximas, reflexión a partir de novelas y bibliografía

común, fundamentando para su aprendizaje contenidos de la asignatura. Generación de preguntas, que ellos mismos responden después de la indagación. Por lo que podemos afirmar que han desarrollado la capacidad de buscar conexiones y redes de pensamiento y aprendizaje para elaborar su propia investigación que les permite avanzar en el conocimiento reflexivo y crítico.

### **Evaluación de cada entrega**

Cada entrega es devuelta al estudiante en mano, por la profesora, comentando las anotaciones, los puntos fuertes y débiles y las dudas generadas. Debido a que los elementos más importantes de cada entrega son la fundamentación teórica y la reflexión, este método interactivo de feedback, permite la comunicación y la reflexión entre profesora y estudiante, abarcando todas las áreas del aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) nombradas anteriormente y que tienen relación con el saber, el hacer y el sentir.

Por lo que se refiere a la calificación nos movemos en el binomio superado o no superado. En el caso de no superado interpretamos que se debe repetir la entrega, dado que no cubre los objetivos, por corresponder exclusivamente a la presentación de los apuntes pasados a limpio, que se elaboren unos objetivos y otros se obvien, que falte la reflexión y la elaboración propia, que carezca de argumentación y/o fundamentación teórica, que se considere que no es una elaboración continuada. Aquí la interacción profesora/estudiante ha sido esencial.

En el caso de superado, interpretamos diferentes niveles de consecución de objetivos, a través de una escala evaluativa elaborada a partir de los criterios siguientes:

APROBADO (5 ó 6) se cubren los objetivos, incluye argumentación y/o fundamentación teórica, elaboración y reflexión propia, bibliografía.

NOTABLE (7 ó 8) la entrega cubre objetivos, incluye argumentación teórica amplia, elaboración y reflexión propia en profundidad; es capaz de encontrar relaciones entre los diferentes conceptos que se van trabajando, tanto los propios de la entrega como los que se han ido trabajando en entregas anteriores (recursividad).

EXCELENTE en cada entrega se considera el excelente como un 9, a parte de las características anteriores se añade la imaginación y la creatividad en la elaboración y en la forma en cómo se lleva a cabo el estudio, la reflexión y la consecución de los objetivos.

Para la consecución de la MATRÍCULA DE HONOR (MH) se requiere, a parte del excelente en todas las entregas, participar con una aportación del portafolios, en la jornada de socialización de portafolios (Apéndice IV). Dicha jornada consiste en que los alumnos acuden con el portafolios elaborado y de forma voluntaria, previa organización, exponen durante 10 minutos, actividades que les han ayudado en el aprendizaje, estrategias utilizadas, sentimientos y vivencias entorno a la experiencia o aquello que consideren interesante para compartir con el grupo-clase.

## **REFLEXIONES Y CONCLUSIÓN**

Recordamos que Fonaments d'Infermeria es una asignatura de difícil gestión, que está impregnada de la esencia de la enfermería y no obstante es vivida por algunos estudiantes en forma de rechazo, por tanto, las estrategias encaminadas a mejorar su abordaje, pudiendo llegar a un cambio en la percepción de la misma, causan gran satisfacción, tanto a ellos mismos como al profesorado.

La prueba piloto pretendía llevar a cabo una experiencia de aprendizaje reflexivo crítico, que facilitará una modificación en el aprendizaje y en la percepción de los contenidos de aprendizaje por parte del alumnado, que fueran vistos como válidos, intelectualmente estimulantes y motivadores a la vez que se aprenden y comprenden, también dar respuesta a dificultades manifiestas en diferentes estudios generales realizados sobre la enseñanza y el Plan de Estudios.

También se pretendía que a la vista de la opinión de los estudiantes se pudiera contrastar nuestra propia opinión y percepción. Por lo que nos preguntamos ¿se han cubierto las expectativas que se generaron al inicio? ¿Se ha desarrollado un trabajo reflexivo, significativo, experiencial y crítico? ¿La organización ha sido adecuada? ¿Cuáles son los inconvenientes más significativos percibidos? ¿Cuál ha sido el sentir de los actores, profesora, estudiantes?

A tenor de la hipótesis planteada: el cambio en la evaluación, entendida como esencial en el modelo de enseñanza aprendizaje, conlleva un cambio en el aprendizaje y en su percepción así como en las relaciones que se establecen en el aula; nos preguntamos así mismo, ¿la podemos refutar?

Hablando en nombre propio, iniciaré anotando la gran satisfacción que supone, que a las tres semanas de iniciado el curso académico, evidenciaba ya el proceso y el resultado de la elaboración del portafolio, la fundamentación teórica y la reflexión eran evidentes en la primera entrega. Me era difícil pensar que eran estudiantes noveles los que reflejaban un trabajo realmente excelente.

La posibilidad de retornar entregas de portafolio, para su repetición, tantas veces como creyera que no cubrían objetivos, con la perspectiva de que lo que se pretende es el aprendizaje reflexivo y experiencial, suponía una gran ventaja al sistema estándar, en el que la primera comunicación evaluativa formal, escrita, entre el profesorado y el alumnado, representa el examen escrito. En la primera entrega esto es más evidente, debido a la dificultad de exponer, en un contexto educativo "estándar" la especificidad del sistema, al estudiante le es difícil concretar la entrega de portafolio, pensar, reflexionar, criticar de forma constructiva, fundamentar, expresarse en lenguaje adecuado. Saber qué y cómo trabajar, modificar hábitos, organizarse con un trabajo continuado, etc. Al llevar a cabo las entregas de portafolio, la comunicación y el diálogo se da desde el inicio, dando la posibilidad de que el alumnado sepa realmente qué se le requiere en cuanto al aprendizaje y la evaluación.

Así mismo las sesiones en el aula son más intensas y participativas; los estudiantes están al día en referencia a los contenidos de la asignatura y ello significa una riqueza para el grupo de indagación, tal y como se plantea el trabajo de la asignatura y una comunidad de investigación tal y como se plantea el trabajo en el aula.

Como dificultad anotar la falta de material suficiente, en el momento exacto de la demanda, en la biblioteca.

Remarcar también la dificultad que se da, debido al número de estudiantes y la diversidad tanto de formación previa, experiencias, edad, etc. Se ha trabajado con 113 alumnos, 5 entregas individuales, 1 en grupos pequeños, más todas las que se han repetido, que no están contabilizadas.

Referente a la opinión y perspectivas generadas en el estudiante, en la encuesta llevada a cabo al finalizar la enseñanza, en el apartado de preguntas abiertas, refieren como ventajas: que el nivel de exigencia se lo marcaba cada estudiante, que la presentación quincenal permitía un proceso continuado, constante de aprendizaje, buscando información, ampliando según intereses personales, reflexionando sobre lo que se aprendía, les motivaba, les ayudaba a entender y aún experimentando estrés, sobre todo al inicio, lo prefieren al que generan los exámenes.

También el trabajo reflexivo en clase, en los seminarios y tutorías ayudaba a elaborar los portafolios y a expresarse en libertad. La posibilidad de comunicarse con el grupo clase, compartir opiniones, vivencias, aprendizajes.

Aún con conciencia de mucha materia trabajada, la percepción de que ha sido asequible, que se entendía, que se aprendía, que adquirirían significado los contenidos.

El sentir de que han sido autodidactas, motivados en todo momento por la profesora, que a la vez que ha ejercido de líder formal, ha favorecido una relación facilitadora, promoviendo el diálogo reflexivo a través de recursos que según Brockbank (op. cit)

podemos apuntar: la intencionalidad, la transparencia, la conciencia de posicionamiento personal, la canalización de emociones, la empatía, la retroalimentación, etc.

El disponer de la corrección de los portafolios, con los puntos fuertes y los débiles, antes de presentar el siguiente, ayudaba a modificar y a mejorar.

La conciencia de despertar del pensamiento crítico y reflexivo.  
Las tutorías, con un trato personalizado.

Como desventaja:

La incertidumbre en el planteamiento inicial y en la primera entrega. La dificultad de interpretar los objetivos mínimos, diferenciarlos de lo que puede ser una pregunta. El no disponer de experiencias previas, de visualizar portafolios elaborados.

Mirando ya los datos de opinión de los alumnos por factores, referente al aprendizaje podemos considerar que ha sido intelectualmente estimulante y válido evaluando los contenidos también de forma adecuada, destacar el cambio en cuanto al interés antes y después de realizada la experiencia, teniendo en cuenta que había un número elevado de estudiantes matriculados por segunda y tercera vez y que la desviación estándar también era elevada, creemos refleja la falta de interés inicial de los alumnos repetidores.

Por lo que se refiere a las cualidades del profesorado en la relación con el alumnado, elemento esencial que según Brockbank (2002: 62) describe como filosofía democrática para la potenciación de los individuos para su aprendizaje: la autenticidad, la valoración de la aceptación y la confianza del aprendiz y la comprensión empática manifiesta. Creemos que se han expresado aunque no en estas mismas palabras: el entusiasmo en la impartición, su accesibilidad, el sentirse bienvenido y aceptado, la muestra de interés sincero por todos los estudiantes así como su disponibilidad para atenderlos y el diálogo referente al trabajo realizado. También la interacción con el grupo, teniendo en cuenta que la profesora ejerce de líder formal.

Referente a la organización decir una vez más la dificultad de planificar cambios metodológicos aislados en una institución.

Centrándonos en la evaluación continuada en portafolio remarcar algunos datos esenciales como el diálogo en la revisión de las entregas, la percepción de que evalúa de forma equitativa y adecuada los aprendizajes y que lo consideran un método de enseñanza-aprendizaje que contribuye a mejorar la valoración y la comprensión de la materia. Remarcar la media de 4,52 en la cuestión que se refiere al aprendizaje reflexivo y crítico.

Una crítica que se ha hecho al trabajo reflexivo en portafolio es que el estudiante tiende a dedicar todo su tiempo y energía a trabajar los contenidos planteados con este sistema, a tenor de los resultados esta afirmación tiene poco sentido, si se considera que por cada hora de clase presencial el alumno debe dedicar 1,5 ó 2 horas de trabajo propio, en sus respuestas dan una media de 9 horas semana, si las horas de clase son de 6, consideramos que es ajustado. A la vez animamos al resto de docentes a utilizar metodologías de este tipo que consiguen un mayor nivel de aprendizaje y de satisfacción situándonos en un paradigma alternativo, democrático y reflexivo.

A tenor de los resultados y el análisis posterior creo que se sí se ha refutado la hipótesis, es decir, que cambiando la evaluación se ha cambiado el aprendizaje y su percepción por parte de los diferentes actores implicados en el proceso.

Para concluir expresar que después de una experiencia de este tipo, volver a una enseñanza estándar, con un enfoque paradigmático tradicional es impensable. Es un sistema que ha creado expectativas y que se han cubierto en gran medida, no lo damos como definitivo, seguiremos evaluando la reciente experiencia y poniendo las modificaciones que se crean oportunas y seguiremos con nuestro compromiso personal y profesional, en el avance hacia un enfoque paradigmático reflexivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- [1] Van gool M. Influencia del contexto institucional en la puesta en marcha de los cambios implicados en la innovación docente. Forum sobre docència Universitària de la Universitat de Barcelona; 2002-2003. Disponible en: <http://www.ub.edu/forum/conferencias/vangool.htm>
- [2] Alfaro-Lefebre R. El pensamiento crítico en enfermería: un enfoque práctico. Barcelona: Masson; 1997.
- [3] Brockbank A, McGill I. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Ed. Morata; 2002.
- [4] Bloom. Citado por Brockbank A, McGill I. (op. Cit); 2002.
- [5] Hawkins P. Citado por Brockbank A, McGill I. (op. Cit); 2002.
- [6] Lipman, M. Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre; 1997.
- [7] Espín López J. L'avaluació dels aprenentatges a la universitat. Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona; 1993.
- [8] Lyons N. (compiladora). El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu editores; 1999.
- [9] Shulman L. En: Lyons N. (compiladora). 1999; 44-62 (op. Cit).
- [10] Wolf. En: Lyons N. (compiladora) 1999; 67-79 (op. Cit).
- [11] Barbera E. Evaluación por portafolio en la Universidad. Forum sobre docència Universitària de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/forum/Catalan/welcome.htm>
- [12] Freidus. En: Lyons N. (compiladora) 1999; 80-101 (op. Cit).

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Álvarez-Gayou Jurgenson JL. Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Paidós Educador; 2003.
- Brubacher JW, Case CH, W Reagan TG. Cómo ser un docente reflexivo, la construcción de una cultura de la indagación. Barcelona: Gedisa; 2000.
- Cabrero Arcia J, Richart Martínez M. Investigar en enfermería. Concepto y estado actual de la investigación en enfermería. Alicante: Edit. Publicaciones de la Universidad de Alicante; 2001.
- Eco U. Cómo se hace una tesis. 12ª reimpresión en México; 1990. edit. Barcelona: Gedisa; 1977.
- Ferrer V, Medina JL, Lloret C (eds). La complejidad en enfermería, profesión, gestión, formación. Barcelona: Leartes psicopedagogía; 2003.
- Medina JL. La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería. Barcelona: Laertes; 1999.
- Orna E, Stevens G. Cómo usar la información en trabajos de investigación. Barcelona: Edit. Gedisa; 2000.
- Schön D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós; 1992.